

Sprachkultivierung in der schulischen Bildung

Das Plakat, mit dem Sie zu dieser Tagung eingeladen haben, hat mir gut gefallen. Wie ich mehrmals beobachten konnte, forderte es zu Nachdenken und Auseinandersetzung heraus. Man sieht darauf einen nach links gerichteten Kopf, auf der Höhe der Kehle tritt aus schwarzem Hintergrund ein grüner, frisch gepflückter Apfel hervor, ein Blatt hängt noch am Stiel; unten erkennt man ein Geflock von Wurzeln oder Haaren, man könnte an den oberen Rand einer männlichen Brust erinnert sein. Evas Apfel, das Medium analoger Kommunikation beim Liebesspiel der Ur-Eltern, wird im Adamsapfel des Mannes zum Instrument digitaler Kommunikation, zu der Stimme, die das Ja oder das Nein spricht. Was das Ja und seine Folgen angeht, wissen wir aus der biblischen Geschichte bescheid. So also hat die Vertreibung aus dem Paradies begonnen, daß Evas Apfel zum Adamsapfel wurde, daß eine Kommunikation ohne Zwischentöne, die digitale, an die Stelle des Reichtums jener anderen trat. Mir scheint, daß sich heute diese ärmere in der schulischen Bildung fortsetzt. Und damit bin ich beim Thema.

Die Wörter, die zu dem Thema "Sprachkultivierung in der schulischen Bildung" zusammengestellt wurden, sind vieldeutig und determinieren sich auch in dieser Zusammenstellung nicht zur Eindeutigkeit. Für die wichtigsten von ihnen, Bildung und Kultur bzw. Kultivierung, gab vor zweihundert Jahren Moses Mendelssohn in seiner Aufklärungsschrift folgende Erklärung:

"Die Worte Aufklärung, Kultur, Bildung sind in unserer Sprache noch neue Ankömmlinge. Sie gehören vorderhand bloß zur Büchersprache. Der gemeine Haufe versteht sie kaum. Sollte dieses ein Beweis sein, daß auch die Sache bei uns noch neu sei? Ich glaube nicht."¹

Der Sprachgebrauch habe, so meint Mendelssohn, die Grenzen zwischen den Inhaltsseiten der Wörter noch nicht endgültig gezogen. Er schlägt vor, Bildung als Oberbegriff zu wählen, Kultur und Aufklärung als Unterbegriffe auf einer Ebene. Kultur sei mehr auf das Praktische gerichtet, Fertigkeiten, Sitte, Brauchtum; Aufklärung sei auf das Theoretische gerichtet, wissenschaftliche Erkenntnis vor allem. Beide seien subjektiv als Fähigkeiten der Gesellschaftsmitglieder zu verstehen, Kultur dann als Kultivierung auch, objektiv als Ergebnis der Anwendung eben dieser Fähigkeiten. Bildung ist also immer nach Mendelssohns Verständnis auch auf Wissenschaftsorientierung gerichtet.

Kultur ist im folgenden als die Auseinandersetzung der Gesellschaftsmitglieder um eine konsensfähige Deutung der Wirklichkeit und Begründung ihres Handelns gesehen. Dabei geht es um eine Verständigung über die Beziehungen der Beteiligten untereinander, ihre Beziehung zu sich selbst und zur äußeren Natur. Die Interpretation dieser Beziehungen geschieht in Symbolisierungen verschiedenster Art, von denen die Sprache die wichtigste ist. Nennt man diesen Prozeß aber einen Verständigungsprozeß, dann besteht die Gefahr, ihn als herrschaftsfreien Diskurs zu deuten. Tatsächlich greifen in ihn aber diejenigen, die an Mitteln der Herrschaft teilhaben, über Selektionen und Substitutionen lenkend ein. Diese sind im Bereich der Schule bei uns vor allem der Staat, der über Organisation und Inhalte des Unterrichts bestimmt. "Schulische Bildung" benennt also jene widersprüchliche Einheit von Aufklärung und Kultur einerseits und Handhabung selektiver und substituierender Mechanismen zur Sicherung der Herrschaft andererseits. Diese widersprüchliche Einheit erscheint in der Geschichte des Deutschunterrichts in wechselnder Gestalt. Ich werde im folgenden die vier Gesichtspunkte dazu herausgreifen, die nach meiner Einschätzung gegenwärtig die wichtigsten sind. Ihre Beachtung führt zu dem Ergebnis, daß in der schulischen Bildung das Gedachte an die Stelle des Denkens, das Formulierte an die Stelle des Formulierens zu treten droht, wenn nicht schon getreten ist. Diese vier Gesichtspunkte sind:

- das Verständnis des Sozialen als national;
- die Dominanz der Zentralkultur gegenüber anderen kulturellen Tätigkeiten;
- die Unbestimmtheit der Inhalte des Deutschunterrichts; und
- die Flucht ins Einfache.

Ich habe an anderer Stelle den kulturtheoretischen Rahmen für diese Auswahl ausführlich begründet: inwiefern nämlich schulische Bildung als Veranstaltung der zentralen Kultur die Spannung zwischen Spielraum und Festlegung nur bewahren kann, wenn sie in ihren Bildungsbegriff Aufklärung einschließt; andernfalls verkommt Kultur zur Anpassung ans Selektierte und Substituierte gemäß Herrschaftsinteressen.²

Das Verständnis des Sozialen als national

Es geht hier um jenes spezifisch deutsche Problem, das sich seit dem Ausgang des 18. Jahrhunderts stellt und das Helmuth Plessner als das der "verspäteten Nation" beschrieben hat.³ Die verspätete staatliche Einigung hat das Selbstverständnis der Deutschen als Kulturnation gefördert,

so daß Sprache und Literatur als integrierende Kräfte eine übertriebene Bedeutung erhielten, die Bedeutung der Gesellschaft für diese Integration aber verdeckt wurde. In der Sprache Mendelssohns könnte man sagen, daß in der Bildung bei uns die Kultur die Aufklärung überlagerte. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts geht es hinsichtlich der Muttersprache im Gymnasium noch um die Rechtfertigung muttersprachlichen Unterrichts gegenüber dem Latein als "Einheitssprache der Gebildeten". Man findet z.B. in der Schulschrift des Gymnasiums Essen von 1829 die Muttersprache als "das Palladium eines Volkes" dargestellt⁴, die letzte Institution, die die nationale Identität verbürgen kann. Im Rahmen des Liberalismus, der sich um das Paulskirchen-Parlament entwickelte, gewinnt die Nationalerziehung einen neuen Akzent. Der Patriotismus der 48er war auf Reichseinigung gerichtet und zugleich gegen Fürstenherrschaft gewandt. Für sie war die nationale Einigung identisch mit einer gesellschaftlichen Liberalisierung, einer Entwicklung zur Demokratie hin. So betont Diesterweg (1790-1866), der wegen seiner Liberalität in Religionsdingen 1850 aus preußischen Diensten entlassen wurde, daß nicht die Zugehörigkeit zu Einzelstaaten entscheidend sei, sondern die Einheit der Deutschen.⁵ In der wilhelminischen Zeit gewinnt dann die Besinnung auf die nationale Bedeutung der Muttersprache jene nationalistische Betonung, die Otto Lyon mit dem bösen Schlagwort "Vom Humanismus zum Germanismus" benannt hat. Damit ist gleichzeitig ein antirationalistischer, antiaufklärerischer Affekt verbunden. Solches Gedankengut bleibt auch nach Niederlage und Umgestaltung des Staates 1919 wirksam. Ab 1920 erscheint die "Zeitschrift für Deutschkunde", 1922 wird die "Deutsche Oberschule" eingerichtet. Die Deutschkunde wollte in Literatur und Sprache den deutschen Nationalcharakter auffinden und stärken – durch wissenschaftliche Forschung wie durch schulischen Unterricht. Dabei meinte der Deutschdidaktiker Walther Seidemann, man könne innere Sprachbildung so gestalten, daß die Schüler über die "innere Sprachform" ihrer nationalen Eigenart gewiß würden.⁶ Der endgültige Bruch mit der humanistischen Tradition aus Aufklärung und Klassik geschieht dann im Nationalsozialismus, der das Nationale ins Rassistische pervertierte, Wissenschaftsfeindlichkeit als Volksnähe ausgibt. Und nach der Zeit der Verbrechen schreibt z.B. Rudolph Prestel in der zweiten Auflage seiner Didaktik 1963:

"Der Weg des 19. Jahrhunderts führt nicht über Diesterweg, auf dessen pädagogischer Saat zuviel Flugsand eines verspäteten Aufklärungsrationismus liegt ..."⁷

Was mit "Flugsand des Rationalismus" gemeint ist, spricht Walther Seidemann in der 4. Auflage seiner Didaktik so aus:

“Die Einheitsschule (wir würden heute Gesamtschule sagen, F.H.) ist nicht nur und sogar nicht in erster Linie eine bestimmte Schulgliederung, sondern ein Bildungsgrundsatz. Sie will als Vorbedingung für die Volkseinheit die Einheit der Erziehung zur deutschen Kultur.”⁸

Ursprünglich war die Einheitsschule verstanden als eine Schulform, in der klassen- bzw. schichtspezifische Unterschiede ausgeglichen werden sollten. Das ist bei Seidemann gar nicht mehr das Thema, sie gelten bei ihm als überwunden, wenn bei allen unterschiedlichen Interessenlagen die Einheit im Nationalen erreicht wird. Das Problem ist nicht, daß Seidemann offenbar nicht für die Einheitsschule (Gesamtschule) ist, darüber wäre mit Argumenten zu streiten und gegebenenfalls zu unterliegen. Das Ungebildete, weil Aufklärungslose an dieser Äußerung ist vielmehr die Verschiebung des sozialen Problems der Bildungschancen ins Nationale; im Gefolge davon wird dann die Volkskultur so einheitlich gesehen, wie sie gerade aufgrund der Ungleichheit der Gesellschaftsmitglieder nicht ist.

Und heute? In dem neuesten, wenn auch nicht modernsten Deutsch-Lehrplan der Bundesrepublik, der zur Lehrerfortbildung freigegebenen Endfassung des revidierten Lehrplans von Baden-Württemberg, findet man zu dem hier behandelten Aspekt unseres Problems auf S. 32 einen wichtigen Hinweis. Es geht dabei für Klasse 10 um eine Aufgabe im “Arbeitsbereich 3: Sprachbetrachtung und Grammatik”. Diese Aufgabe ist so formuliert:

“Die deutsche Sprache in den beiden deutschen Staaten: die sprachliche Einheit als Ausdruck einer gemeinsamen Geschichte und Kultur. Tendenzen der Sprachentwicklung in beiden deutschen Staaten.”⁹

Das ist ein wichtiges Thema für den Deutschunterricht. Hier aber wirkt es wie ein Irläufer, weil es im Zusammenhang mit dem Lernziel steht, die geschichtliche Dimension der Sprache an Dialekten zu erkennen. Darauf wird dann später ausdrücklich Bezug genommen, es wird hingewiesen auf “Bevölkerungsbewegungen nach dem Krieg”.¹⁰ Dazwischen steht aber, als ob es sich um das gleiche handelte, der Hinweis auf den “Vergleich von Wörterbüchern West und Ost”¹¹, wodurch zwei Dinge vermengt werden: einerseits das Problem der historischen Entwicklung von Dialekten, auch infolge von politischen Entscheidungen; andererseits das Problem der Auseinanderentwicklung des westdeutschen und des ostdeutschen Deutsch, sofern diese überhaupt besteht, die nach meinem Verständnis auf andere Vorgänge zurückzuführen ist. Da geht es nicht um Dialekte, sondern um Sprachveränderung aufgrund von unterschiedlichen Entwicklungen gesellschaftlicher Systeme. Offenbar überlagern hier nationalerzieherische Interessen die fachlich bestimmten Aufgaben des Deutschunterrichts. Der Eindruck der Verwischung von politischen und fachlichen

Gesichtspunkten wird an anderer Stelle bestätigt, dort nämlich, wo die "deutsche Frage" erneut beschworen wird:

"Deutsche Frage: geistesgeschichtlich-kulturelle Zusammenhänge Süddeutschland – Mitteldeutschland. (Schiller, Goethe, Wieland)."¹²

Das kippt ins Groteske. Für die angespielten geistesgeschichtlich-kulturellen Zusammenhänge zwischen Süddeutschland und Mitteldeutschland waren soziale Gründe entscheidend, zumindest mitentscheidend, oder wissen die Lehrplanmacher Baden-Württembergs wirklich nicht, was Goethe z.B. nach Weimar führte und wie sein Vater das beurteilte? Da taucht, noch verhüllt, diese alte Denkfigur auf, in der das Soziale national-kulturell interpretiert wird. Deshalb muß man sagen, daß der Baden-Württembergische Deutschlehrplan zwar der neueste, aber nicht der modernste ist. Ich benutze ihn trotzdem als Beispiel, weil er nach meiner Einschätzung zur Zeit der kulturell-politische trend-setter ist. Er unterdrückt an der schulischen Bildung die Aufklärung und verhindert auf diese Weise sprachliche Kultivierung.

Die Dominanz der Zentralkultur gegenüber anderen kulturellen Tätigkeiten

Die Geschichte des Deutschunterrichts ist von frühesten Zeiten an von dem Problem begleitet, wie das Verhältnis von Hochsprache zu Dialekt, von Hochkultur zu Volkskultur zu bestimmen sei. Diesterweg sah das Problem im Zusammenhang mit den sozio-kulturellen Chancen, die Schüler(innen) über den Besitz der Hochsprache gewinnen. Er meinte, wohl mit Recht, daß auch die Schüler der Unterschicht fähig sein müßten, jene überregionale Sprache zu verstehen und zu gebrauchen, in der relevante gesamtgesellschaftliche Inhalte diskutiert werden. Was er nicht in Rechnung stellte, war die Gefahr, daß bei einem "Hinaufziehen" zu Hochsprache und Hochkultur immer der Preis des Verlustes kultureller Oppositionen und Alternativen gezahlt wird, die besonderen Lebenswelten regionaler oder sozialer Art entsprechen.¹³ Das Verständnis von sprachlicher Kultivierung als "Hinaufziehen" legt es auch nahe, an die Stelle der Befähigung zu kultureller Tätigkeit die Anpassung an die anerkannte Kultur zu setzen. Seit Beginn eines eigenständigen Deutschunterrichts wird dieses Problem unter zwei Voraussetzungen diskutiert. Für die eine kann die Auffassung August Hermann Niemeyers stehen, der Kant und Pestalozzi verpflichtet war, aber stets vor der Überschätzung formaler Bildung warnte. Er lebte übrigens von 1754-1828, war ein Enkel Franckes und zuletzt Direktor der Franckeschen Stiftungen:

“In Familien, wo gut gesprochen wird, ist die Übung nicht so lange nötig als in den Volksschulen. Hier ist sie zugleich ein Mittel, Kinder des Volkes zu gewöhnen, den Lehrer, der ja im Deutschunterricht und auf der Kanzel sich nicht ihres gemeinen platten Haustons bedient, sondern richtig Hochdeutsch spricht, recht verstehen zu lernen.”¹⁴

Der Erwerb der Hochsprache steht bei ihm im Dienste des Zugangs zu den Bereichen des Wissens, die wegen ihrer überregionalen Bedeutung hochdeutsch vermittelt werden; im Dienste der Aneignung gesellschaftlich ungleich verteilten Wissens, das die Gesellschaftsmitglieder entsprechend ihren Bedürfnissen erwerben wollen oder erwerben müssen. Dieser volkserzieherischen Position steht eine Auffassung gegenüber, die die schichtspezifischen Sprachunterschiede bestehen läßt, indem den Schulformen des dreigliedrigen Schulsystems je eigene Aufgaben der sprachlichen Kultivierung zugewiesen werden. 1852 weist z.B. von Raumer darauf hin, daß die Sprache der Kinder aus gebildeten Familien eh schon der Hochsprache nahestehe, so daß man für die sprachliche Kultivierung dieser Kinder weniger Zeit aufwenden müsse.¹⁵ Noch 1951 stellt Freudenthal fest, daß die volkstümliche Sprachbildung den Sprachbedürfnissen der “Laien”, des “gemeinen Mannes” genügen müsse und daß alles, was darüber hinausführe, in der Volksschule überflüssige Liebesmüh sei.¹⁶ Unter solchen Voraussetzungen wird “volkstümliche Sprachbildung” zum Ersatz für soziale Chancen. So etwa hatten sich auch die Nationalsozialisten die Verteilung sozialer Gratifikationen vorgestellt. Aber diese Verdrängung hat in Deutschland nicht nur eine Geschichte, sondern sie ist, wie manche Zeichen vermuten lassen können, auch andauernde Gegenwart. In dem neuesten, ich wiederhole: nicht modernsten bundesdeutschen Lehrplan für Deutsch an Gymnasien, dem von Baden-Württemberg, findet man als gymnasialspezifische Aufgabe:

“Im Gymnasium wird die Fähigkeit entwickelt, theoretische Erkenntnisse nachzuvollziehen, auch schwierige Sachverhalte geistig zu durchdringen sowie vielschichtige Zusammenhänge zu durchschauen, zu ordnen und verständlich darzustellen. Der Schüler soll über die Beherrschung der Muttersprache und fremder Sprachen zur freien argumentierenden Rede und zur Kenntnis unterschiedlicher Sprachstrukturen und Methoden des selbständigen Spracherwerbs geführt werden.”¹⁷

Alle diese Ziele sind gut und richtig – aber sie gelten nicht nur für das Gymnasium, sondern für alle Schularten; gerade die neueste Entwicklung im Bereich der Berufsbildung bestätigt das. Hier aber sind sie ausdrücklich, 1983, dem Abschnitt “Der besondere Erziehungs- und Bildungsauftrag des Gymnasiums” zugewiesen. Bezüglich des Verhältnisses Hochsprache – Dialekt wird unter den Bildungs- und Erziehungszielen des Deutschunterrichts angeführt:

“– Förderung der Ausdrucksfähigkeit in der Hochsprache, wobei die Mundart in ihrem Eigenwert anerkannt bleibt.”¹⁸

Die Begründung für diese Toleranz wird an späterer Stelle gegeben:

“Als Unterrichtssprache ist grundsätzlich die Hochsprache zu verwenden. Der Schüler soll sie korrekt und angemessen gebrauchen lernen. Mundart sprechende Schüler sollen so zum Gebrauch der Hochsprache hingeführt werden, daß ihre Bereitschaft zur spontanen mündlichen Äußerung erhalten bleibt und gefördert wird. Durch die Verdeutlichung von Eigenarten und Gemeinsamkeiten verschiedener Mundarten kann das Verständnis für die Vielfalt und Einheit des deutschen Volkes vertieft werden.”¹⁹

Wieder werden beherzigenswerte Forderungen verkürzt geboten. Es fehlt nämlich ein Hinweis darauf, daß Dialekt auch soziale Unterscheidungsfunktion haben kann. So nimmt es nicht wunder, daß unter der Überschrift “Aufwertung der Mundart” zwar zu lesen ist:

“Aufwertung der Mundart: Zusammengehörigkeitsgefühl, Gefühlswerte, Anschaulichkeit. Beispiele von Mundartdichtung und Mundarttheater. Eigene Gestaltungsversuche. Sprachspiele im Dialekt.”²⁰

Unter den Funktionen fehlt aber der Protest, die genannte soziale Unterscheidungsfunktion und das Mundartlied in seiner neuen Form. Dabei handelt es sich bei neuerem Mundartgebrauch um einen kulturgeschichtlich und politisch wichtigen Vorgang. Im Gefühl der Ohnmacht gegenüber den Metropolen geschieht hier – wie auch anderswo – ein Rückzug in überschaubare Lebenswelten mit erlebbarer Zusammengehörigkeit, auch sprachlich. Es treten dort sympathetische Beziehungen anstelle der rationalen, die angemessen wären, um die Zentralmacht besser zu kontrollieren. Und dieses Problem soll nicht in den Zusammenhang des “Sprechens über Dialekt” in Klasse 10 gehören, bei immerhin 16jährigen Schülerinnen und Schülern? Nation und Volk statt Gesellschaft: Kultur ohne Aufklärung verkommt zur Halbbildung und, wie jetzt zu zeigen ist, in der sprachlichen Kultivierung zur normgerechten Oberflächlichkeit.

In dem Baden-Württembergischen Lehrplan sind Lernziele und Inhalte verbindlich. Dabei treten besonders in Kästen eingerahmte Anweisungen hervor. Von diesen gelten zwei der Rechtschreibung, sechs sind Hinweise, daß die Hälfte der Zeit für Literatur aus dem Lektüreverzeichnis verwandt werden muß, siebenmal wird die Verpflichtung ausgesprochen, daß bei der Textauswahl Goethe und/oder Schiller zu berücksichtigen sind, einmal, daß verschiedene Gattungen beachtet werden müssen.²¹ Hier bestätigt sich: Ziel ist die Anpassung der Schüler an die zentrale Kultur, nicht die Befähigung zu kultureller Tätigkeit. Erbe statt Erwerb.

Die Unbestimmtheit der Inhalte des Deutschunterrichts

Im Unterschied zu allen anderen Fächern in der Schule hat der Sprachunterricht innerhalb des Deutschunterrichts keinen Inhalt, der Schülerinnen und Schülern in der Weise fremd wäre, wie dies in Fremdsprachen oder Sachfächern der Fall ist, auch der Mathematik. (Im Literaturunterricht innerhalb des Deutschunterrichts stellt sich das Problem anders). Dieser Sachverhalt führt zu der Frage, ob der Inhalt des muttersprachlichen Sprachunterrichts eher formal oder inhaltlich zu bestimmen ist. Das gilt sowohl für die produktiven wie für die analytischen Tätigkeiten, also für Sprachkultivierung in den Arbeitsbereichen Sprechen und Schreiben ebenso wie für die Sprachkultivierung im Bereich von Sprachbetrachtung und Grammatik. Niemeyer, den wir schon als sozialbewußten Volkserzieher kennengelernt haben, erklärt die Aufgabe der Sprachkultivierung, ausgehend vom gebildeten Sprechen in manchen Familien, so:

„Jener bildende Umgang wird ja bei weitem nicht allen zuteil. Überdies hat die Bekanntschaft mit den Sprachgesetzen an sich selbst etwas Geistbildendes, und es ist schon als Verstandesbeschäftigung von hohem Wert; außerdem bekommt jede Fertigkeit einen desto höheren, je mehr man sich der Gründe deutlich bewußt ist.“²²

Hier geht es darum, daß die sprachlichen Regularitäten der Syntax, Semantik, Pragmatik ebenso wie die kulturell vermittelten Handlungsmuster des Sprechens und Schreibens nicht einfach blind vollzogen, sondern erkannt und in ihrer Funktion verstanden werden können. Reflexivität des eigenen Handelns steht hier im Zentrum der Sprachkultivierung.

Dem steht eine Begründungsfigur für die Beschäftigung mit der Struktur der Muttersprache gegenüber, die um die Jahrhundertwende weit verbreitet war und bei der es darum geht, in der Struktur der Muttersprache den nationalen Geist wiederzufinden und darin das Individuelle als national zu erkennen.²³ Niemeyers Position, deren Reflexivität den Irrtum nahelegt, Beschäftigung mit Sprache könne ein „Turngerät des Geistes“ sein, reflexive Sprachbetrachtung und Bewußtwerdung des eigenen sprachlichen Handelns könne abgelöst von Inhalten und Situationen geschehen, wurde häufig als Formalismus und Intellektualismus diffamiert. In der heutigen Diskussion wird Sprachkultivierung weitgehend als solche Reflexivität verstanden, und es ist die schon bei Diesterweg zu erkennende funktionale Sprachbetrachtung²⁴ anerkannt. Sprachkultivierung zielt dann darauf, bei der Analyse und Produktion von Texten nicht nur auf den sprachlichen Kontext, sondern auch auf den situativen Kontext Bezug zu nehmen. Die Entwicklung der Pragmatik und der Gesprächsanalyse hat da neue Möglichkeiten für den Unterricht vor-

bereitet. Die konsequente Entwicklung einer didaktischen Sprachlehre im Bereich von Sprachbetrachtung und Grammatik ebenso wie von Sprechen und Schreiben scheitert aber bis heute daran, daß die Lehrpläne aller Bundesländer für die Sprachlehre grammatische Inhalte vorschreiben, die die traditionelle Schulgrammatik wiederholen. Schulbücher mit eigenen, neuen Ansätzen könnten gar nicht zugelassen werden. Dabei folgt man zudem einer bundesweit erfolgten Terminologieregelung der KMK, durch die z.B. die Valenzgrammatik ausgeschlossen wird. Herr Wimmer hat in einem Gutachten dieses Instituts deutlich darauf hingewiesen.²⁵

Der Lehrplan von Baden-Württemberg bleibt bedauerlicherweise in dem traditionellen Widerspruch verstrickt, daß er einerseits funktionale Sprach- und Textbetrachtung ausdrücklich fordert, andererseits den Stoff der Schulgrammatik ebenso verbindlich macht wie die traditionellen Schreibmuster. Da werden Inhalte Klassenstufen zugeordnet, als ob in Stuttgart jemand wüßte, was sonst keiner weiß: in welchem Alter Kinder heute z.B. sprachliche Modalitäten unterscheiden können; in Klasse 6 bestimmt nicht, in Klasse 7 vielleicht, in Klasse 8 ganz bestimmt? Das mag der Schulaufsicht helfen, der Sprachkultivierung dient so etwas nicht, weil die Bedürfnisse der Sprecher sich nicht nach Lehrplanregelungen richten.

Die Flucht ins Einfache

Die Frage nach der – wie man so sagte – “verständlichen” Formulierung spielte in den Auseinandersetzungen um die Hessischen Rahmenrichtlinien eine wichtige Rolle. Häufig war mit diesem Argument etwas anderes als “Verständlichkeit” gemeint, wie die oft wiederholte Gleichsetzung von “unverständlich” und “soziologistisch” zeigt. Es geht dabei um die Frage, wieweit die fachliche, und das heißt immer auch: die fachsprachliche Formulierung eines Lehrplans gehen darf. Ist es richtig zu verlangen, daß Eltern und Schüler den sie betreffenden Lehrplan auf Anhieb verstehen können müssen? Zwar bedürfen wir heute nicht mehr der Forderung nach Wissenschaftlichkeit, weil es den muttersprachlichen Unterricht gegen den Lateinunterricht zu verteidigen gälte. Wohl aber brauchen wir Wissenschaftsorientiertheit, wenn der muttersprachliche Unterricht nicht völlig willkürlich von denen bestimmt werden soll, die gerade über die politische Macht verfügen. Wir haben ja erlebt, was dabei herauskommt, daß nämlich am Ende einer nationalistischen Erziehung eine rassistische stand, die Millionen von Menschen das Leben gekostet hat.

Auch die Reklamation der Erfahrung des Kindes kann in diesem Zusammenhang nicht stehen. Der Gegensatz Erfahrung des Kindes und Wissen-

schaft ist Ergebnis einer antirationalistischen, antitheoretischen Einstellung, er existiert nicht tatsächlich. Denn auch das Schulkind baut seinen Wissensbesitz mit Hilfe von Begriffen auf, kann darüber nur verfügen, wenn er geordnet ist, und lernt nur dazu, wenn der Lernprozeß folgerichtig und klar überschaubar gestaltet wird. Zwar kann die Bedeutung eines Wissensstoffes in der Wissenschaft anders akzentuiert sein als im Leben, deshalb ist ja die didaktische Reflexion nötig. Alle anderen Gegenüberstellungen verweisen aber auf einen antiwissenschaftlichen Affekt, der dem Unterricht nicht dient. Denn nur mit Hilfe von Wissenschaft kann man etwas über die reale Lebenswelt von Kindern erfahren; ohne sie muß man sie aufgrund einer Ideologie postulieren.

Das Problem der Flucht in die Einfachheit spiegelt sich oft in Forderungen, die die Öffentlichkeit an Lehrpläne stellt. Der neue Lehrplan Baden-Württemberg scheint die Forderung nach Einfachheit zu erfüllen, nicht zuletzt auch durch seine Kürze. Prüfen wir das an einem Beispiel. Das Lernziel für den dritten Arbeitsbereich, Sprachbetrachtung und Grammatik, für Klasse 5 lautet:

„Die Sprachbetrachtung dient dem Verständnis sprachlicher Äußerungen, dem Einblick in Gesetzmäßigkeiten und Ausdrucksmöglichkeiten der Muttersprache sowie der Einsicht in Leistungen und Funktionen der Sprache. Damit soll sie auch zur Ausdrucksfähigkeit und zur Sicherheit im Sprachgebrauch beitragen.

Die Schüler lernen Bedeutungsfunktionen und Bauformen einfacher Sätze sowie Zusammenhänge und Gliederungsmöglichkeiten des Wortschatzes kennen. Sie lernen grammatische Kategorien und üben ihre Anwendung bei der Erklärung sprachlicher Äußerungen.“

In der verbindlichen Inhaltsspalte steht dann zunächst:

„Wesentliche Funktionen der Sprache im Sprachgebrauch
Mitteilung, Verständigung und sprachliches Handeln.“

Von den Inhalten der Zielangabe finde ich in der Inhaltsspalte alle die wieder, die mit Grammatik im traditionellen Sinne zu tun haben, sie lesen sich wie ein Ausschnitt aus dem Inhaltsverzeichnis des Grammatik-Schülerduden. Ich zitiere:

„Syntax, Arten des einfachen Satzes: Aussage-, Frage-, Aufforderungs-, Ausrufesatz; Satzglieder: Subjekt, Prädikat, Objekt (Genitiv-, Dativ-, Akkusativobjekt); Satzzeichen ...;

Wortarten, Substantiv und Artikel, Verb: Infinitiv, Personalformen in Verbindung mit Personalpronomen; Imperativ und andere Formen der Aufforderung; Tempora (Präsens, Präteritum, Futur), Pronomina und ihre Bedeutungsbeziehungen im Text: Personal-, Possessivpronomen, Präpositionen, Fragewörter, Bedeutungslehre, Wortfamilie, Wortfeld.“²⁶

Das ist so eine Stelle, von der ich vorhin sprach, durch die die traditionelle Schulgrammatik ewig wiederholt wird, über die Terminologieregelung sogar unter Ausschluß möglicher kleiner Verbesserungen. Die vorher zitierte Stelle: "Wesentliche Funktionen der Sprache, Sprachgebrauch; Mitteilung, Verständigung und sprachliches Handeln" stellt aber einige Probleme: "Mitteilung" ist offenbar aus dem Modell der Faktoren und Funktionen der Kommunikation in den Plan geraten, "sprachliches Handeln" könnte ein Oberbegriff für Mehreres sein, und "Verständigung" bleibt offen. "Verständigung" findet man in einschlägigen Hilfsmitteln nicht oder nur als Ableitung oder mit Zusätzen. Sollte hier mit "Verständigung" etwa "Kommunikation" gemeint sein, aber irgend ein Goggel-moggel – Sie kennen ihn aus "Alice hinter den Spiegeln" – hätte das Wort verboten? – Jedenfalls stehen die im Plan gereihten Wörter nicht auf einer begrifflichen Ebene. Ich hätte stattdessen geschrieben:

"Faktoren und Funktionen der Kommunikation:

Sprecher (Ausdruck) – Angesprochener (Appell) – Gegenstände und Sachverhalte (Darstellung).

Sprache und Sprechen in alltäglichen Situationen."

Ich halte das für eine bessere, sachlichere, klarere und eine theoriebezogene Formulierung, die das Verständnis der Laien nicht ausschließt. Der Fachmann, der der Lehrer doch wohl immer noch sein soll, weiß, in welchem Zusammenhang das alles steht. Die Formulierung des Lehrplans ist nur scheinbar volkstümlicher. Sie gibt den Theoriebezug auf, ohne sachlich verständlicher zu sein. Zieht man Aufklärung von Bildung ab, dann bleibt offenbar *n i c h t* Kultur übrig, sondern etwas, was eben jener Goggelmoggel als "Kultur" zu definieren sich anmaßt.

Auf den Ausschnitt aus dem Inhaltsverzeichnis des Schüler-Duden will ich nicht eingehen. Aber warum steht da z.B. "Bedeutungslehre" statt "Semantik", vorher aber "Syntax" statt "Verknüpfungslehre"? Wer bestimmt eigentlich diese Willkür?

Einfach ist schwer.

Nur überzeugende Einfachheit erweckt das Vertrauen, daß es um Sprachkultivierung, nicht um andere, mehr oder weniger vordergründige Ziele gehe.

Wenn meine Vermutung stimmt, daß es sich bei diesem Lehrplan um einen kulturpolitischen trend-setter handelt, dann wird von sprachlicher Kultivierung in der schulischen Bildung in Zukunft kaum noch die Rede sein können.

Ich fasse zusammen:

Versteht man unter "Bildung" mit Mendelssohn die Einheit von Kultur und Aufklärung, dann ist sprachliche Kultivierung ohne Aufklärung, ohne Wissenschafts- und Theoriebezug nicht möglich.

Aus der Entwicklung des Deutschunterrichts kann man vier Tendenzen erkennen, die die Verknüpfung von Kultur und Aufklärung gefährden, nämlich:

- das Verständnis des Sozialen als national. Die deutsche Teilung legt das Selbstverständnis der Deutschen als Kulturnation erneut nahe und könnte diese unheilvolle Tendenz auch weiterhin fördern.
- die Dominanz der Zentralkultur gegenüber anderen kulturellen Tätigkeiten. Freilich braucht eine Gesellschaft wie die unsere eine Standardsprache, die die Verständigung über die sprachlichen Varietäten hinweg ermöglicht. Zu sprachlicher Kultiviertheit gehört aber, daß die Sprecher dadurch nicht den (sub)kulturellen Ausdrucksformen entfremdet und dieser gar beraubt werden, weil der Anpassungsdruck an die Zentralkultur zu stark wird. Vor allem gehört zu sprachlicher Kultivierung heute auch die Fähigkeit, die eigene Sprache in der verfremdeten Form als Medium der Verständigung anzunehmen, die sie im Munde von Ausländern haben kann; im Munde von Ausländern geringer Ausbildung vor allem und solchen, deren Muttersprache ganz anders ist als die unsere.
- die Unbestimmtheit der Inhalte des Deutschunterrichts. Gegenstand des Deutschunterrichts ist die Muttersprache im gesellschaftlichen Verkehr. Der Zusatz "im gesellschaftlichen Verkehr" ist gegen zwei Verkürzungen gerichtet. Zunächst dagegen, daß bei Betrachtung der muttersprachlichen Eigenheiten dieselben als integrierende Kraft außerhalb der gesellschaftlichen Handlungsbedingungen gedeutet werden. Dahinter steht ein Verständnis von Kultur, das diese außerhalb des realen Lebens sieht, über diesem, sei es nationalistisch, sei es ästhetisierend. Die zweite Verkürzung, gegen die der Zusatz "im gesellschaftlichen Verkehr" gerichtet ist, ist das eingeschränkte Verständnis von der Erfahrungswelt der Kinder heute. Sie bedürfen schon als Zehnjährige – natürlich in altersgemäßer Form – der Vorbereitung auf die Modernität. Dabei spielt die Chaotisierung der Erfahrung durch das Medienangebot eine wichtige, immer noch wichtiger werdende Rolle. Hinzu kommt die über den technologischen und bürokratischen Denkstil geförderte Ausblendung der Frage nach dem Zweck der Zwecke. Sprachliche Kultiviertheit ist hier durch eine Desymbolisierung der Erfahrung bedroht, weil sich an die Stelle eigener Symbolisierungsleistungen von außen angesonnene, nicht rekonstruierbare Symbolisierungen setzen. Dagegen kann es der Sprach-

kultivierung dienen, wenn kulturelle Tätigkeiten höher bewertet werden als die Annahme kultureller Objektivationen.

— die Flucht ins Einfache. Die Inhalte des Deutschunterrichts können vor allem nicht durch Theorielosigkeit besser bestimmt werden. Stattdessen ist für sprachliche Kultivierung die Arbeit an einer Aufgabe gefordert, deren Lösung noch nicht abzusehen ist, die Moses Mendelssohn in der frühesten Zeit, da sie sich stellte, aber so charakterisiert hat:

Es kommt stets auf die Grundbegriffe unseres Denkens an.

„Ohne diese können wir in keiner Wissenschaft, in keiner Theorie der Kunst den mindesten Schritt tun. Je weiter wir in unserer Betrachtung gehen, je länger wir gleichsam den Faden ausspinnen, der von diesen ersten Begriffen ausgeht; desto weniger können wir die Folgen mit ihren ersten Gründen zugleich übersehen, desto mißlicher wird also jede kleine Unrichtigkeit oder auch nur Unbestimmtheit in den ersten Grundbegriffen. So lange wir in unseren Schlüssen noch Begriffe und Worte, Zeichen und Bezeichnetes zugleich denken können, kommt auf die gar zu genaue Bestimmung der Grundideen noch so viel nicht an. Hier und da mögen die Umrisse derselben noch schwimmend, die Grenzen nicht auf das genaueste bezeichnet sein, bald dieses, bald jenes Merkmal mehr oder weniger mit einschließen. Im Grunde sind diese Wegzeichen nicht unsere einzigen Führer, auf die wir uns völlig verlassen. Wir haben vielmehr noch immer unsern Ausgangsort in den Augen, und können uns kleine Ausweichungen erlauben; denn wir wissen wieder einzulenken. Sobald aber die Reihe unserer Schlüsse so lang wird, daß wir uns den bloßen Worten wie algebraischen Formeln anvertrauen müssen, so führt jede kleine Abweichung am Ende weit vom Ziele weg; denn wir wissen nicht mehr, wohin wir einlenken sollen.“²⁷

Hier finden wir an geschichtlich früher Stelle, in den sechziger Jahren des 18. Jahrhunderts, beschrieben, was uns heute als die Herrschaft des Signifikanten bedroht, die Herrschaft des Gedachten über das Denken, des Formulierten über das Formulieren. Diese ist die größte Bedrohung der Sprachkultivierung, und es muß bezweifelt werden, daß die Schule ihr hinreichenden Widerstand entgegensetzt. Neigt sie doch dazu, aus Bildung Aufklärung zu eliminieren und sie nach einem willkürlich gefaßten Kulturbegriff zu definieren.

Anmerkungen

- 1 Moses Mendelssohn, Über die Frage: was heißt aufklären? in: M.M., Gesammelte Schriften. Nach den Originaldrucken und Handschriften herausgegeben von G.B. Mendelssohn, Leipzig 1843 (Nachdruck der Ausgabe 1863: Hildesheim 1972) III, S. 399.
- 2 Vgl. Franz Hebel, Spielraum und Festlegung, Königstein/Ts. 1979.
- 3 Helmuth Plessner, Die verspätete Nation, Stuttgart 1959.

- 4 A. Schrieber, Andeutungen über den Unterricht in der deutschen Sprache auf Gymnasien, in: Schulschrift Gymnasium Essen 1829, S. 12-14; vgl. dazu auch Juliane Eckhardt, Der Lehrplan des Deutschunterrichts, Weinheim 1979.
- 5 Friedrich Adolf Wilhelm Diesterweg, Schriften und Reden in zwei Bänden, hrsg. von Heinrich Deiters, Bd. 1, Berlin/Leipzig 1950, S. 75.
- 6 Walther Seidemann, Der Deutschunterricht als innere Sprachbildung, Heidelberg 1927 (4. Auflage Heidelberg 1959), S. 84.
- 7 Rudolph Prestel, Methodik des Deutschunterrichts ²1963, S. 239.
- 8 Seidemann (Anm. 6), S. 84.
- 9 Revidierter Lehrplan Deutsch für Baden-Württemberg, S. 32.
- 10 ebd.
- 11 ebd.
- 12 ebd., S. 40.
- 13 Friedrich Adolf Wilhelm Diesterweg, Meinungen über Sprache und Sprachunterricht, besonders über den gegenwärtigen Standpunkt der Methode derselben, hrsg. von Heinrich Deiters u.a., I. Abt. Bd. 4, Berlin 1961, S. 8-9.
- 14 August Hermann Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner (1787) 2. Teil, Reutlingen ⁸1827, S. 421.
- 15 Rudolf v. Raumer, Das Deutsche auf dem Gymnasium, in: R. v. R., Geschichte der Pädagogik, Bd. 3 der 2. Abtl., Gütersloh 1852, ⁶1897, S. 211.
- 16 Herbert Freudenthal, Volkstümliche Sprachbildung, Westermanns Pädagogische Beiträge 1951 (3), S. 354.
- 17 Lehrplan (Anm. 9), S. 3.
- 18 ebd., S. 7.
- 19 ebd., S. 11.
- 20 ebd., S. 32.
- 21 ebd., S. 5, 6, 10, 11, 15, 20, 25, 29, 39, 44.
- 22 Niemeyer (Anm. 14), S. 108.
- 23 Handbuch der Pädagogik, Bd. 2, Besondere Unterrichtslehre oder Methodik des Unterrichts (1898) ¹⁰1913, S. 285.
- 24 Friedrich Adolf Wilhelm Diesterweg, Wegweiser für deutsche Lehrer, Bd. 1, Essen ²1838, S. 334.
- 25 Rainer Wimmer, IDS-Stellungnahme zu dem "Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke ...", in: IDS-Mitteilungen 9, Mannheim 1983, S. 5 ff., insbesondere S. 21 ff.
- 26 Lehrplan (Anm. 9), S. 7/8.
- 27 Mendelssohn (Anm. 1), V, S. 403.